

Aussiger Beiträge 3 (2009), S. 161-171

DOROTHEA SPANIEL-WEISE

Sprachliche Ausbildung in binationalen-bilingualen Schulzweigen

Mehrsprachigkeit und diversifizierte Fremdsprachenangebote werden in einem Atemzug genannt, wenn es darum geht, junge Menschen auf die sprachlichen Anforderungen in einem zusammenwachsenden Europa vorzubereiten. Es geht dabei nicht allein um das Erlernen des Englischen als weltweite ‚lingua franca‘, sondern im Sinne europäischer Sprachenvielfalt, um Anreize für das Erlernen der Nachbarsprachen in Grenzregionen. Eine Besonderheit stellen in diesem Kontext Schulen dar, die unterschiedliche Nationalitäten einbinden. Dazu zählen Gymnasien mit bilingualen-binationalen Zweigen. Der deutsch-tschechische Bildungsgang am Friedrich-Schiller-Gymnasium Pirna, 30 km von der tschechischen Grenze entfernt, existiert bereits über 10 Jahre. Der folgende Beitrag möchte der Frage nachgehen, wie die Schüler auf die Teilnahme am bilingualen Sachfachunterricht vorbereitet werden und dazu auf Punkte zur Entwicklung einer Didaktik des bilingualen Unterrichts eingehen.

1 Wege schulischer Mehrsprachigkeit

Zu den längerfristigen Zielen der Europäischen Staatengemeinschaft gehören, neben der Schaffung eines einheitlichen Wirtschafts- und Währungsraumes,

- der Aufbau eines gemeinsamen Bildungs- und Wissenschaftsraumes,
- die Förderung der ungehinderten Mobilität aller EU-Bürger und
- die Einrichtung eines EU-weiten Kommunikationsraumes (vgl. AMMON 2009).

Wenn Schule ein „privilegierter Ort des Sprachenlernens“ (TRIER 1997: 97) ist, zielen Ausbildungsprogramme auf dem Weg zu einer mehrsprachigen Gesellschaft in Europa, wie bereits im vierten Zielpunkt des Weißbuches der Europäischen Kommission (1995: 62f.) festgehalten, in erster Linie auf schulische Fremdsprachenangebote ab, denn:

Das Beherrschen mehrerer Gemeinschaftssprachen ist zu einer unabdingbaren Voraussetzung dafür geworden, dass die Bürger der Union die beruflichen und persönlichen Möglichkeiten nutzen können, die sich ihnen mit der Vollendung des Binnenmarktes ohne Grenzen bieten.

Allerdings erwecken die Zahlen des EURYDICE-Berichtes zum schulischen Fremdsprachenlernen (2008) den Eindruck, dass allein das Erlernen des Englischen als weltweite ‚lingua franca‘ an den Schulen gefördert wird, wie auch im Hochschulwesen die Einrichtung englischsprachiger Studiengänge (in Deutschland bereits über 600, vgl. AMMON 2009: 16) zeigen. Im Sinne europäischer Sprachenvielfalt sollte jedoch gerade in Grenzgebieten nach diversifizierten Sprachangeboten gesucht werden. Im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (vgl. TRIM/NORTH/COSTE 2001) wird ausdrücklich betont, dass sich Mehrsprachigkeit von Vielsprachigkeit darin unterscheidet, dass es nicht um die Kenntnis einer Anzahl von Sprachen, sondern um die Erweiterung der sprachlichen und kulturellen Erfahrungen eines Menschen durch Fremdsprachenlernen geht. Die Sicherung des Erwerbs der Nachbarsprachen in Euroregionen bestärkt dabei nicht nur die soziale Kohäsion und die Ausbildung einer transnationalen Identitätszuschreibung (vgl. SPANIEL 2007a), sondern stellt zugleich einen Wirtschaftsfaktor dar, wie Abbildung 1 (KRUCZINNA 2006) für die deutsch-tschechischen Wirtschaftsbeziehungen verdeutlichen soll.

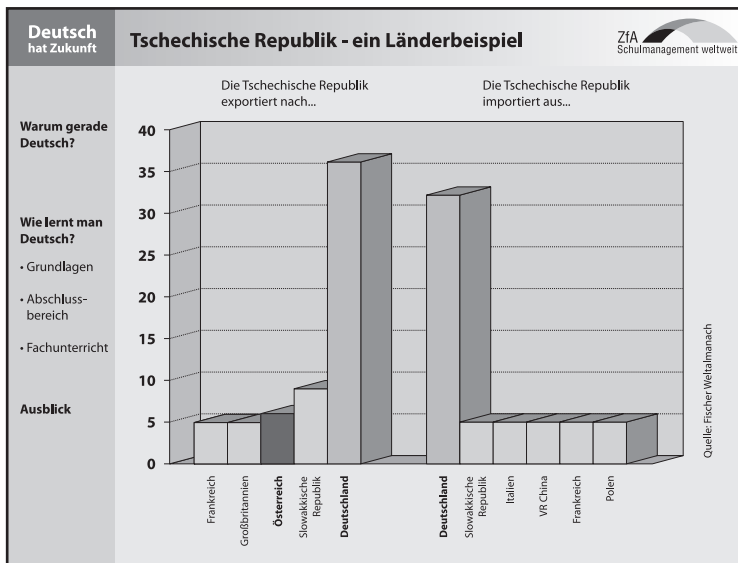


Abbildung 1

Nachbarsprachen sollten daher wie an der deutsch-französischen Grenze einen bevorzugten Status im Fremdsprachencurriculum der Bildungsinstitutionen

in Grenzregionen haben, denn „curriculare Mehrsprachigkeit“ bedeutet die „durchdachte Planung einer Sprachenfolge für die Menschen in bestimmten Regionen und Bildungseinrichtungen“ (KRUMM 1998: 54).

Individuelle Mehrsprachigkeit kann während der Schulzeit neben dem traditionellen Fremdsprachenunterricht durch bilinguale Unterrichtsangebote erreicht werden. Sie sind, trotz ihrer bemerkenswerten Zunahme in Europa in den letzten 15 Jahren und ihren nachweisbaren Erfolgen (vgl. Forschungsüberblick bei CASPARI/ZYDATISS 2007), noch nicht zum Regelangebot der Schulen in Europa geworden.

Die erfolgreichsten Modelle bilingualen Lernens stellen in Deutschland¹ die bilingualen Züge an Gymnasien dar. Der Ansatz unterscheidet sich dabei von Immersionsprogrammen, wie sie beispielsweise in Kanada oder der Schweiz bevorzugt werden, darin, dass die Fremdsprache nicht im Sinne eines „Sprachbades“² von der ersten Stunde an Unterrichtssprache, sondern in mindestens einem Fach Vermittlungssprache ist. Verkürzt wird daher von bilinguaem Sachfachunterricht gesprochen, wobei sich das Adjektiv ‚bilingual‘ nicht auf die angestrebte Sprachkompetenz der Schüler, sondern den gleichberechtigten Gebrauch der Mutter- und Zielsprache im Unterricht bezieht. Im europäischen Kontext wird hingegen der Begriff *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) bevorzugt (vgl. Überblick zu Schulen mit CLIL-Angeboten in Europa im EURYDICE-Bericht 2006).

Eine Besonderheit stellen Schulen dar, die unterschiedliche Nationalitäten einbinden. Die bewusst heterogene Zusammensetzung der Schulklassen wird dabei nicht als Problem angesehen, sondern als Wert geschätzt. Zu diesen Schulen gehören in Deutschland, ungeachtet der Schulen in ausländischer Trägerschaft, das Angebot zweisprachiger deutsch-türkischer Alphabetisierung in Berlin, die Staatliche Europa-Schule Berlin mit mehreren Standorten und Sprachkombinationen oder die Deutsch-Italienische Schule in Wolfsburg. Die innovativen Sprachprogramme dieser Schulen beziehen die Herkunftssprachen der Schüler ein und die Unterrichtsinhalte geben Einblicke in die Lebensverhältnisse der verschiedenen Länder (vgl. DOYÉ 1997: 180f.). Auch die an weiterführenden Schulen eingerichteten binationalen Klassen wie an:

- den Deutsch-Französischen Gymnasien in Saarbrücken und Freiburg i.Br.,
- dem Schengen-Lyzeum Perl,
- den Schulen der Sprachminderheiten (z.B. Sorbisch oder Dänisch) sowie
- den Gymnasien mit bilingualen-binationalen Zweigen in Sachsen

zeigen Wege schulischer Mehrsprachigkeit auf.

1 Die Kultusministerkonferenz gibt allein für 2006 die Zahl von 36.000 Schulen mit bilingualen Angeboten an.

2 Eine Gleichsetzung des Begriffes „Sprachbad“ mit Immersion erfolgt bspw. in der Zeitschrift *Primar* 21/1999.

Das Nachbarsprachenkonzept am Friedrich-Schiller-Gymnasium im sächsischen Pirna³ zählt dabei zu den zukunftsweisenden Programmen wie zahlreiche Preise (z.B. 2005 das Europäische Sprachensiegel) belegen und könnte für andere europäische Grenzregionen Modellcharakter haben. Jeweils 15 deutsche und tschechische Kinder bilden ab Klassenstufe 5 gemeinsame Klassen und lernen ab Klasse 7 zusammen in Pirna (vgl. SPANIEL 2007b). Nachfolgend sollen jedoch weniger schulorganisatorische als didaktisch-methodische Aspekte der Sprachausbildung im Vordergrund stehen.⁴

2 Vorteile bilingualer Ausbildung

Im so genannten ‚Deutschen Modell‘ (MÄSCH 1995) bilingualen Sachfachunterrichts erfolgt die sprachliche Vorbereitung der teilnehmenden Schüler nach 4 Möglichkeiten (vgl. THÜRMAN 1999: 7), wobei das Friedrich-Schiller-Gymnasium nach Typ 1 arbeitet:

1. Intensivierung des regulären Fremdsprachenunterrichts in Klasse 5 und 6 zur Vertiefung der allgemeinsprachlichen kommunikativen Kompetenz;
2. besonders in Klasse 6 einzelne propädeutische Unterrichtseinheiten, die thematisch und sprachlich auf die Sprachverwendung im bilingualen Unterricht ab Klasse 7 vorbereiten;
3. authentische Bereicherungsstunden, vor allem im Landeskunde-Bereich, durch zusätzliche Konversationsstunden, meist von einem *native speaker* (Fremdsprachenassistenten) übernommen;
4. gezielter fachsprachlicher Unterricht, um auf das sachfachliche Lernen ab Klasse 7 vorzubereiten (sachfachrelevante Terminologie, Fachtextsortenwissen etc.).

Die Inhalte des bilingualen Sachfachunterrichts werden durch das Curriculum des Sachfaches bestimmt, wobei eine Schwerpunktsetzung auf Themen, die einen Bezug zur fremdsprachlichen Kultur haben und interkulturelles Lernen ermöglichen bzw. von globalem Interesse sind, erfolgen sollte. Damit geht keine, wie oft befürchtet, Reduzierung des Sachfachwissens für die Schüler einher, stattdessen steht die Vermittlung von prozeduralem und weniger deklarativem Wissen im

3 Vgl. <http://www.sn.schule.de/~schiller/>

4 Der Beitrag greift dabei Gedanken auf, die während eines Vortrages auf der Fachkonferenz anlässlich des zehnjährigen Jubiläums des deutsch-tschechischen Bildungszweiges des Friedrich-Schiller-Gymnasiums Pirna im Mai 2008 geäußert wurden.

Vordergrund. Studien wiesen nach, dass Schüler bilingualer Zweige Fachinhalte aufgrund des Transfers vom fremdsprachlichen zum muttersprachlichen Konzept tiefer verarbeiten und über einen ausgeprägteren kognitiven Bereich von *Language Awareness* verfügen (vgl. FEHLING 2005).

Außerdem profitieren die teilnehmenden Schüler von einer erhöhten sprachlichen Kompetenz. Die letzte Sprachstandserhebung *Deutsch Englisch Schülerleistungen International* (DESI 2006) konnte für die Fremdsprache Englisch nachweisen, dass die nach dem bilingualen Konzept unterrichteten Schüler im Vergleich zu ihren Mitschülern der Regelklasse im Hörverstehen einen zweijährigen Lernvorsprung hatten, d.h., dass ein Lernzuwachs von fünf in drei Jahren erfolgte. Eine Lehrerumfrage⁵ zeigte zudem, dass sich im Punkt *Motivation* geschlechtsspezifische Unterschiede ergeben: Jungen können demnach durch die Verwendung einer Fremdsprache im Sachfach stärker für den Gebrauch der Fremdsprache und Mädchen für die Sachfachinhalte motiviert werden.

Weitere Vorteile bilingualer Unterrichtsformen sind (vgl. CHRIST 2004):

- eine höhere *Handlungsorientierung* (durch Projektunterricht, Methodenvielfalt, Interaktion),
- eine höhere *Schülerorientierung* (autonomes Lernen, Selbstevaluation),
- eine höhere *Wissenschaftsorientierung* (wissenspropädeutische und fachsprachliche Kompetenz) und
- eine ausgeprägtere interkulturelle und soziale Kompetenz.

Gerade der letztgenannte Punkt spielt bei der Wahl der Fächer und Sprachen eine wesentliche Rolle, denn die Einrichtung der ersten bilingualen Züge in Deutschland erfolgte nach dem deutsch-französischen Kooperationsvertrag 1963 mit dem Ziel, den interkulturellen Dialog und die grenzüberschreitende Partnerschaft zwischen beiden Ländern zu fördern. Diese Zielsetzung schließt an den Grenzen zu Polen und der Tschechischen Republik neben der Vermittlung von Kenntnissen auch die Fähigkeit ein, historische Zusammenhänge aus einer anderen Perspektive zu betrachten, die zu einem vertieften Verständnis der Zielkultur führt. In einer Studie zum bilingualen deutsch-französischen Geschichtsunterricht konnte nachgewiesen werden, dass die Verwendung der Fremdsprache zu einem tieferen Geschichtsbewusstsein führt. Bilinguale Schüler konnten im Gegensatz zur

⁵ Interview mit Matthias Bohn in: „*What's new*. Das Englisch-Magazin“ Cornelsen-Verlag, Herbst/Winter 2007. http://www.cornelsen.de/teachweb/1.c.1295620.de?hasjs=1211392196&submittedByForm=1&pdl=1&file=%2Fsixcms%2Fmedia.php%2F8%2F03-05_Biologie_auf_Englisch.pdf&gsid=1.c.131741.de&id=1295620 [16.2.2009]

Kontrollgruppe den historischen Kontext „differenzierter und präziser beschreiben“ und wendeten Texterschließungsstrategien an, die der „Eigenart einer historischen Quelle angemessener sind“ (vgl. LAMSFUSS-SCHENK 2002: 200).

NOVOTNÝ (2006: 168) hat für das deutsch-tschechische Nachbarschaftsverhältnis in einer Studie herausgearbeitet, dass die bilateralen Beziehungen vor allem als „Asymmetrie in der Nachbarschaft“ wahrgenommen werden. Neben den (historisch bedingten) Stereotypen wird von 39% der tschechischen Befragten die fehlende Kenntnis der Nachbarsprache als Barriere genannt (ebd.). Daher hat das Friedrich-Schiller-Gymnasium im Schuljahr 2008-2009, neben Geographie ab Klasse 7, ein zweites bilinguales Sachfach „Geschichte der deutsch-tschechischen Beziehungen“ als Grundkurs in der Klassenstufe 11 eingeführt.

3 Sprachausbildung in bilingualen Schulzweigen

Die tschechischen Schüler werden durch die zunehmende Dominanz des Englischen im Primarschulbereich zum Teil ohne Vorkenntnisse in Klasse 5 in die binationalen Klassen aufgenommen. Innerhalb von zwei Jahren Deutsch als Fremdsprachenunterricht müssen sie sprachlich so vorbereitet werden, dass sie nach und nach an mehr Fächern in deutscher Sprache teilnehmen können und schließlich in der gymnasialen Oberstufe alle Kurse in deutscher Sprache belegen und ein deutsches Abitur ablegen, weshalb bilinguale-binationale Bildungsangebote sowohl für die Schüler als auch für die Lehrerinnen und Lehrer eine große Herausforderung darstellen.

Gerade durch die Förderung der sprachlichen Kompetenz im Bereich des fachsprachlichen Ausdrucksvermögens, der *Cognitive Academic Language Proficiency* (vgl. CUMMINS 1991), bietet bilingualer Unterricht jedoch die besten Voraussetzungen für eine internationalisierte Studien- und Arbeitswelt. Diese Zielsetzung erfordert eine Analyse von Sprachhandlungen im bilingualen Sachfachunterricht, die sich sowohl von denen im regulären Fachunterricht als auch im Fremdsprachenunterricht unterscheiden (vgl. WOLFF 2006).

Auf rezeptiver Ebene werden im bilingualen Sachunterricht andere **Lesetechniken** benötigt, da die Texte komplexer als im traditionellen Fremdsprachenunterricht sind. Daher stehen selektives bzw. detailliertes Lesen im Vordergrund, die durch Techniken wie Brain Storming oder Vokabelhilfen vorbereitet und durch das Festhalten von Informationen in Zeichnungen, Tabellen und Schemata entlastet werden können. Die Visualisierung von Sachverhalten spielt im bilingualen Sachunterricht eine wichtige didaktisch-methodische Rolle (vgl. Abbildung 2; KRUCZINNA 2006).

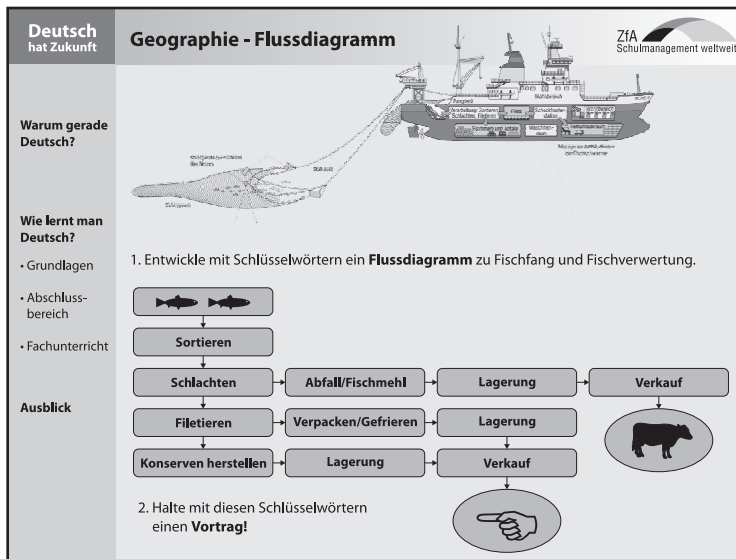


Abbildung 2

Auf der **Wortschatzebene** werden spezielle Wortschließungstechniken benötigt, wobei der hohe Anteil an Internationalismen in der Fachsprache den Transfer aus der Muttersprache und anderen Fremdsprachen erleichtert, sofern die Schüler dafür sensibilisiert worden sind. Hinzu kommen die selbstständige Wörterbucharbeit und Materialrecherchen, der Einbezug von Lexika und das Erstellen von fachspezifischen Glossaren und Wortlisten.

Die Muttersprache spielt im bilingualen Unterricht gleichfalls eine andere Rolle als im Fremdsprachenunterricht. So genannte Plateaus, d.h. Einheiten, in denen die Muttersprache der Schüler verwendet werden kann, sichern das Verständnis komplexer Sachinhalte und vermindern die Diskrepanz zwischen dem kognitiven Entwicklungsstand und der eingeschränkten Sprachkompetenz vor allem in den Anfangsjahren des bilingualen Sachfachunterrichts.

Auf **produktiver** Ebene unterscheiden sich die Anforderungen an Gliederungs-, Schreib- und Korrekturtechniken weniger vom Fremdsprachenunterricht, weshalb eine Zusammenarbeit der Fach- und Sprachlehrer Synergieeffekte bringen könnte. Zu den wichtigsten sprachübergreifenden Sprachhandlungskategorien gehören (vgl. OTTEN/WILDHAGE 2003):

1. beschreiben,
2. erklären,
3. bewerten und
4. Schlussfolgerungen ziehen.

Bei der mündlichen Präsentation stehen im Gegensatz zum Fremdsprachenunterricht jedoch häufiger Ergebnisse als subjektive Meinungen im Vordergrund, weshalb folgende Techniken im bilingualen Sachunterricht einen hohen Stellenwert einnehmen:

- Techniken der Einführung in ein Thema,
- Techniken der logischen Strukturierung,
- Techniken der Zusammenfassung,
- Techniken der Kommentierung der Information,
- Techniken der Überzeugung,
- Techniken der Gesprächsführung (wie turn-taking, Unterbrechen, Zustimmung, Kritisieren).

Methodisch sollte die Lehrperson auf die Abwechslung von Darstellungs- und Aktionsformen sowie das reiche Angebot von Visualisierungsmöglichkeiten achten. Zudem muss die Lehrkraft über grundlegende Kenntnisse des Spracherwerbs verfügen, um einerseits die Nachhaltigkeit der Lernleistungen zu garantieren und andererseits Phänomenen wie bspw. Sprachverlust begegnen zu können.

4 Entwicklungsfelder und Ausblick

Die oben aufgeführten Punkte machen deutlich, dass es für das Unterrichten im bilingualen Sachfachunterricht der Entwicklung einer eigenständigen Didaktik (vgl. THÜRMAN 2002, BONNET/BREIDBACH 2004) bedarf. An die Fachlehrerinnen und -lehrer in bilingualen Schulprogrammen werden somit Anforderungen an didaktisch-methodische Kompetenzen gestellt, die ihnen nur zum Teil aus der Ausbildung bekannt sind. Lehrkräfte in bilingualen Schulprogrammen verfügen nur im Idealfall über die Doppelfakultas Sachfach und Fremdsprache. Es gibt zwar bereits an einigen Universitäten Ausbildungsprogramme⁶ für das Lehren im bilingualen Unterricht (vgl. BLELL/KUPETZ 2005), aber auch interessierten Lehrkräften mit hohen Fremdsprachenkenntnissen müssten Qualifizierungsmöglichkeiten angeboten

6 Zum Beispiel Zusatzstudiengang „Bilinguales Lehren und Lernen an Schulen und Institutionen mit bilinguaem Bildungsangebot“ für DaF, Englisch, Französisch und Spanisch sowie Sachfach an Ruhr-Universität Bochum: www.ruhr-uni-bochum.de/slf/index.html [16.2.2009]

werden. Eine Reihe von Fragen (beispielsweise die Leistungsmessung) ist dabei noch immer offen.

Das Problem der Lehrmittelbereitstellung für den bilingualen Unterricht hat sich in den letzten Jahren für die Sprachen Englisch und Französisch zum größten Teil gelöst. Geeignete Materialien für kleinere Sprachen (z.B. für Polnisch: HARTMANN/KORMAN 2007) zu finden, bleibt allerdings weiterhin dem Engagement einzelner Lehrer oder Initiativgruppen⁷ überlassen. Bei abgestimmten Lehrplaninhalten erleichtern Unterrichtsmaterialien aus dem Zielsprachenland (z.B. tschechische Geographielehrbücher) die Materialrecherche bzw. werden Fremdsprachenassistenten zur Zusammenstellung von Glossaren eingesetzt.

Für den deutschsprachigen Fachunterricht wurde durch das Deutsche Auslandsschulwesen ein Methodenhandbuch (LEISEN 1999) entwickelt und in vielen mittelosteuropäischen Ländern kann auf die langjährigen Erfahrungen an Schulen mit erweitertem Deutschunterricht angeknüpft werden. Diese müssten verstärkt mit Ansätzen aus der Bilingualismus- und Fremdspracherwerbsforschung⁸ sowie des Deutschen als Fremd-/Zweitsprache für den deutschsprachigen Fachunterricht zusammengeführt werden.

Letztlich sollten auch die Erfahrungen aus dem Grundschulbereich genutzt werden, um die vielfältigen Kontakte und Schüleraustauschprojekte aufrecht zu erhalten, da sie aufgrund der authentischen Lernsituation einen hohen Motivationsfaktor darstellen. Die enge Zusammenarbeit des Friedrich-Schiller-Gymnasiums mit Grundschulen, die Tschechisch anbieten und anderen Partnern in der Region, zeigt die Sinnhaftigkeit von Bildungsnetzwerken⁹ und sichern sowohl den Erfahrungsaustausch als auch die Professionalisierung der an bilingualen Projekten beteiligten Lehrkräfte.

7 Zum Beispiel das deutsch-französische Schulbuch „Leben am Oberrhein“ unter: www.oberrheinschulbuch.org [16.2.2009]

8 So bleibt in der Literatur bislang wenig berücksichtigt, wie der Einbezug von Kindern nichtdeutscher Muttersprache oder zweisprachig aufgewachsener Kinder in den bilingualen Unterricht bzw. die binationalen Klassen erfolgen kann.

9 Zum Beispiel das Bildungsnetzwerk PONTES unter: www.pontes-pontes.de/ oder das Europäische Netzwerk für deutschsprachigen bilingualen Unterricht ‚CLIL in German‘ unter: www.oeko.fi/clilig [16.2.2009]

Literaturverzeichnis:

- AMMON, Ulrich (2009): Thesen zur Abträglichkeit der EU-Sprachenpolitik für Deutsch als Fremdsprache. In: Der Sprachdienst Jg. 53, Nr. 1, S. 16-19.
- BONNET, Andreas/BREIDBACH, Stephan (Hrsg.) (2004): Didaktiken im Dialog. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- BLELL, Gabriele/KUPETZ, Rita (Hrsg.) (2005): Bilingualer Sachfachunterricht und Lehrerbildung für den bilingualen Unterricht. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- CASPARI, Daniela/ZYDATIß, Wolfgang (2007): Einleitung. In: Bilingualer Unterricht macht Schule. Hrsg. v. dies. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 7-18.
- CHRIST, Ingeborg (2004): Bilingualer Unterricht in Deutschland – Strukturen, Entwicklungen, Perspektiven. In: Bilingualer Unterricht in Spanien und Deutschland. Aktuelle Situation und methodische Ansätze. Hrsg. v. Werner Altmann. Berlin: tranvía, S. 11-40.
- CUMMINS, Jim (1991): Conversational and academic language proficiency in bilingual context. AILA-Review Jg. 8, Nr. 1, S. 75-89.
- DESI-KONSORTIUM (2006): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie. Hrsg. v. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Frankfurt a. M.
- DOYÉ, Peter (1997): Bilinguale Grundschulen. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung Jg. 8, Nr. 2, S. 161-195.
- EUROPÄISCHE KOMMISSION (Hrsg.) (2008): Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2008 Edition / EACEA, Eurydice, Eurostat. Brussels: EACEA.
- dies. (Hrsg.) (2006): Content Integrated Learning (CLIL) at school in Europe. Brüssel.
- dies. (Hrsg.) (1995): Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Brüssel&Luxemburg.
- FEHLING, Sylvia (2005): Language Awareness und bilingualer Unterricht. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- HARTMANN, Kinga/KORMAN, Agnieszka (2007): Deutsch und Polnisch. Bitte sehr! – Bilinguale Unterrichtsmaterialien für die Fächer Geographie und Biologie. Hrsg. v. der Sächsischen Bildungsagentur, Regionalstelle Bautzen. Wrocław: GAJT.
- KRUCZINNA, Rolf (2006): Deutsch hat Zukunft. Materialmappe mit Tageslichtfolien, Texterläuterungen und einer CD mit Multimedia-Präsentation. Hrsg. v. Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für Auslandsschulwesen. Köln. Siehe auch: <http://schulwebs1.dasan.de/dfu/materialien/index.html> [16.2.2009]
- KRUMM, Hans-Jürgen (1998): Deutsch als zweite oder dritte Fremdsprache: sprachpolitische und sprachdidaktische Thesen. In: ÖdaF-Mitteilungen Jg. 13, 1, S. 45-55.
- KUBANEK-GERMAN, Angelika (Hrsg.) (1999): Steig in das Sprachbad. Primar. Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarschulbereich Jg. 7, S. 21.
- LAMSFUß-SCHENK, Stefanie (2002): Geschichte und Sprache – Ist der bilinguale Geschichtsunterricht der Königsweg zum Geschichtsbewusstsein? In: Bilingualer Sachfachunterricht. Hrsg. v. Stephan Breidbach/Gerhard Bach u. Dieter Wolff. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 191-206.

- LEISEN, Josef (Hrsg.) (1999): Methoden-Handbuch – Deutschsprachiger Fachunterricht (DFU). Bonn: Varus.
- MÄSCH, Nando (1995): Das deutsche Modell eines bilingualen Bildungsganges. In: Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Hrsg. v. Lothar Bredella. Bochum: Brockmeyer, S. 467-471.
- NOVOTNÝ, Lukáš (2006): Unsere Deutschen? Einstellungen in den tschechischen Grenzgebieten zur deutsch-tschechischen Vergangenheit. In: Brücken. Germanistisches Jahrbuch Tschechien – Slowakei. Hrsg. v. Steffen Höhne et al. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, S. 161-180.
- OTTEN, Edgar/WILDHAGE, Manfred (Hrsg.) (2003): Praxis des bilingualen Unterrichts. Berlin: Cornelsen.
- SPANIEL, Dorothea (2007a): Bilinguales-binationales Lernen in Grenzregionen zur Förderung europäischer Identität. In: Sprachenvielfalt durch Integration, Innovation und Austausch. Curriculum Linguae 2007. Hrsg. v. Kim Haataja. Tampere: Juvenes Print, S. 131-144.
- SPANIEL, Dorothea (2007b): Tschechisch als Nachbarsprache im Freistaat Sachsen. In: Germanistisches Jahrbuch Tschechien – Slowakei 15. Hrsg. v. Steffen Höhne et al. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, S. 493-508.
- THÜRMAN, Eike (2002): Eine eigenständige Methodik für den bilingualen Sachfachunterricht? In: Bilingualer Unterricht. Hrsg. v. Gerhard Bach u. Susanne Niemeier. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 75-96.
- ders. (1999): Zwischenbilanz zur Entwicklung der bilingualen Bildungsangebote in Deutschland. Manuskript. URL: www.learn-line.nrw.de/angebote/berichtsarchiv/pdf/ar0001.pdf [16.2.2009]
- TRIER, Uri P. (1997): Sprachpolitik und Bildung. In: Swiss Political Science Review Jg. 3, Nr. 4, S. 92-113. URL: www.ingentaconnect.com/content/spsa/spsr [16.2.2009]
- TRIM, John/NORTH, Brian/COSTE, Daniel (Hrsg.) (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- WOLFF, Dieter (2006): Zum Stand der Diskussion um den bilingualen Sachfachunterricht in Europa: Stimmen aus der Politik, aus der Praxis und aus der Forschung. Vortragsmanuskript, 30.03.2006, Goethe-Institut Madrid.